TERÜLETI EGYENLŐTLENSÉGEK

LÁTSZÓLAG IGEN MESSZE ESNEK EGYMÁSTÓL a területi különbségek és az oktatást meghatározó különbségek, mindkettőt igen sok, összetett tényező határozza meg, egymáshoz közvetlenül kevés közük van, bár az elmúlt évtizedben az oktatási intézmények önkormányzati fenntartásba kerülése s más területileg ható folyamatok révén közelebb kerültek egymáshoz. Ezen túlmenően a két területen hasonló folyamatokat is felfedezhetünk: mind az oktatási rendszer, mind a területi folyamatok esetében a különbségek közismerten megnövekedtek – kevésbé ismert azonban, hogy ezek a folyamatok és különbségek egymással összefüggésben vannak-e, s ha igen, mi módon hatnak. Nem vállalhatjuk ezen írás keretében a választ, mindenesetre megkíséreljük a megközelítési lehetőségeket végiggondolni.

A kérdés megválaszolása két oldalról kísérelhető meg – annak feltárása révén, hogy van-e jelentősége a települési rendszer, ill. a területi folyamatok alakulásának az oktatási rendszer által közvetített különbségekben (azt feltételezve, hogy mindkettő része az egyenlőtlenségek rendszerének, s többé-kevésbé azonos módon közvetíti ezek hatásait), és fordítva – annak feltárásával, hogy mi az oktatási rendszer szerepe a területi egyenlőtlenségek ill. különbségek alakulásában (azt feltételezve, hogy ezek egymástól többé-kevésbé független rendszerekként hatva esetlegesen egymás kedvező vagy kedvezőtlen hatását ellensúlyozni képesek). Nagyon különböző utakat kell azonban bejárnunk és nagyon különböző eredményre jutunk annak függvényében, hogy a fenti kérdést melyik irányból tesszük fel: a területi folyamatok felől vagy az oktatás felől, azaz arra kérdezünk rá, hogy mi a területi különbségek szerepe az oktatás minőségében, vagy arra, hogy mi az oktatás szerepe adott település helyzetének ill. a területi különbségeknek az alakulásában? A kérdés mindkét megközelítésben összetett, s további elemzést igényel. Jelen tanulmány az oktatás felől igyekszik feltenni – s csak részben megválaszolni – az összefüggésre irányuló kérdéseket – az írás végén azonban ismét felveti a másik megközelítés szükségességét is.

A területi különbségek alakulása

A tagolt tereket, térségeket kialakító folyamatok mindenütt átfogóak és összetettek, alakítói elsősorban a gazdasági és társadalmi folyamatok. A rendszerváltást követően nálunk a területi folyamatok és ennek következtében a területi különbségek többé-

EDUCATIO 1999/3 IMRE ANNA: TERÜLETI EGYENLŐTLENSÉGEK pp. 564–574.

kevésbé más irányt vettek, mint a korábbi évtizedekben. A korábbi évtizedek kutatásai azt mutatták ki, hogy a szocialista országok a velük nagyjából azonos fejlettségi szinten álló piacgazdaságokhoz képest regionálisan kiegyenlítettebbek, kevésbé tagolt térszerkezetűek voltak, a gazdasági fejlettség regionális szóródása kisebb volt ezekben az országokban. A területi különbségek mögött húzódó társadalmi-gazdasági folyamatok ismertek: pl. a gazdasági átalakulása, a munkanélküliség megjelenése, a lakosság jövedelmi differenciálódása, a külföldi tőke, a vállalkozói aktivitás területi különbségei egymással összefüggésben, egymás hatását felerősítve alakítják a területi folyamatokat. A rendszerváltást követően a demokratikus-piacgazdasági modell visszahelyezte a gazdaságot és a társadalmat a konkrét földrajzi térbe *(Nemes Nagy 1998).* A térben is ható társadalmi és gazdasági folyamatok következtében az ország területi tagoltságában néhány éves távon alapvető változások figyelhetők meg. A fontosabbakat említve: a főváros-vidék dualizmus, a nyugati-keleti regionális megosztottság, a gazdasági alapú területi differenciálódás, a felzárkózás és a leszakadás tereinek kialakulása is. Az oktatás szerepének szempontjából háromféle egyenlőtlenséget érdemes kiemelni: a településtípusok közötti egyenlőtlenségeket, a regionális különbségeket, s a településeken belüli egyenlőtlenségeket.

A *településtípusok közötti egyenlőtlenségek* a hazai település- és társadalomstruktúra régi problémáját jelentik, s ma is nagy jelentőséggel bírnak. Az 1990–94 közötti időszak igyekezett ezen fordítani: a kistelepülések előtt új lehetőségeket nyitottak, mindenekelőtt a saját önkormányzatok felállításával, másrészt a támogatási rendszer kialakításával, amely a hátrányos helyzetű településeket, kistelepüléseket segítette. A különbségek növekedése ezzel megállt, sőt csökkent, de egyúttal egy új probléma került a felszínre: az ellátórendszer elaprózódása. Ennek kiküszöbölésére igyekeztek ösztönözni a kistérségi, fenntartói együttműködéseket, egyelőre felemás sikerrel. A települési hierarchizáltság azonban ma is erős, bár szerepe a földrajzi fekvési pozíció hatásának növekedése következtében csökkent.

Egyértelműen nőttek a hazai *regionális,* a földrajzi helyzet nyomán kialakuló különbségek. A földrajzi helyzet a horizontális különbségek felértékelődése (pl. határok megnyitása, horizontális együttműködési formák) révén önmagában is strukturáló tényezőként hat, amely különbség a településhierarchián belül is érvényesül, ez utóbbi következtében minden településtípuson belül megjelent a kelet-nyugati lejtő *(Nemes Nagy1998).* A regionális különbségek sem újkeletűek, de más szerkezetűek voltak korábban, a rendszerváltást megelőzően. A rendszerváltást követően, a gazdasági szerkezetváltozás következtében éppen a – korábban kedvező helyzetűnek számító – hagyományos nehézipari körzetek kerültek válságba, mindenekelőtt az északi iparvidék. Az ország keleti és nyugati része is távolodik egymástól, s megmaradt a központi övezet és a vidék különbsége. Jól szemléltetik a GDP területi adatai a regionális különbségeket, a megyei GDP-k alakulásából kitűnik a főváros és a vidék, s az egyes térségek egymáshoz viszonyított különbsége: 1996-ban a bruttó hazai termék 40%-át a közép-magyarországi régióba tartozó gazdasági egységek adták, 1994 és 1996 között 1,1%-kal emelkedett a keleti és a nyugati országrész különbsége. Az egy főre

jutó hazai termék értéke a két időpont között nőtt, a régiók közötti különbségek is nőttek: 1,7-szeresről 2,1-szeresre, a megyék közötti különbség háromszoros. Ugyanakkor az átlag körüli és attól kissé elmaradó megyék között nivellálódás, közeledés figyelhető meg *(Farkasháziné 1998).*

1. TÁBLA
A bruttó hazai termék (GDP) területi alakulása, 1994–1996

	Bruttó hazai termék beszerzési áron, MdFt			Egy főre jutó hazai termék, eFt		
Főváros, megyék, régiók	1994	1995	1996	1994	1995	1996
Budapest	1 501	1 860	2 372	765	970	1 251
Pest	314	380	489	324	388	494
Közép-Magyarország	1 816	2 240	2 861	619	773	991
Fejér	174	228	293	410	535	688
Komárom-Esztergom	107	150	187	341	481	600
Veszprém	128	179	203	339	473	539
Közép-Dunántúl	409	557	683	367	499	613
Győr-Moson-Sopron	188	245	315	440	575	740
Vas	120	156	198	439	574	731
Zala	121	158	188	401	522	626
Nyugat-Dunántúl	428	559	701	428	559	703
Baranya	147	189	211	356	460	518
Somogy	110	147	169	325	434	503
Tolna	100	126	150	401	505	602
Dél-Dunántúl	358	462	530	357	463	534
Borsod-Abaúj-Zemplén	224	310	352	299	414	473
Heves	102	137	160	310	415	489
Nógrád	58	74	85	263	332	382
Észak-Magyarország	384	521	597	296	401	461
Hajdú-Bihar	194	229	287	353	417	523
Jász-Nagykun-Szolnok	141	178	214	335	422	509
Szabolcs-Szatmár-Bereg	148	194	227	262	338	397
Észak-Alföld	483	601	728	314	390	472
Bács-Kiskun	177	232	275	329	430	508
Békés	136	167	205	338	413	510
Csongrád	174	222	266	402	520	624
Dél-Alföld	488	622	745	354	453	545
Összesen	4 365	5 562	6 845	425	544	672

Forrás: KSH

A térben bekövetkezett változások ugyanakkor tovább erősödtek a *településeken belüli* különbségek révén. A fentiekben része volt a közszolgáltatások szervezésében bekö-

vetkezett változásoknak éppúgy, mint a helyi közszolgáltatásokból való részesedés különbségeiből eredő egyenlőtlenségeknek. A korábbi általános jogosultságok helyett szelektív ellátási formák alakultak ki, a szolgáltatások árai gyakran megemelkedtek a helyivé válás során, s korábbi kedvezmények eltűntek, vagy mérséklődtek. A humán szolgáltatásokban a többszereplősség megjelenése hozzájárult a verseny, ill. a társadalmi részvétel új formáinak terjedéséhez. Egy-egy szférán belül is adódhat versenyhelyzet részben spontán módon, részben a helyi politika függvényében az egyes intézmények között – s ennek nyomán a különbségek további növekedése figyelhető meg *(Horváth 1996)*.

A fenti különbségek *összességében* a teret egyaránt alakító, együtt létező dimenziók, eredőiket és hatásaikat tekintve nem szükségeképpen kapcsolódnak egyértelműen össze. Kérdés, hatással van-e ez más szférákon – s különösen az oktatási rendszeren – belül kialakult különbségekre, összekapcsolódnak-e, s milyen mértékben ezekkel?

Az oktatási rendszer különbségei

Az oktatási rendszerre ható különbségekre is természetes módon hatnak a területi különbségek kialakításáért felelős folyamatok, mindenekelőtt a rendszer kontextusára és működési feltételeire. A gazdasági szerkezetváltás, a munkanélküliség megjelenése a családok anyagi hátterének és az elhelyezkedési lehetőségeknek meghatározó alakítója, a lakosság jövedelemtermelő képessége, a külföldi tőke szerepe a térségben az iskolafenntartók anyagi lehetőségét formálja – az ezekben megjelenő differenciálódás szükségképpen jelenik meg az oktatási rendszer különbségeiben. Az oktatási rendszer különbségei szintén több dimenzióban mérhetők: különbségeket hordoznak a rendszer input-, output- és folyamatelemei éppúgy, mint a rendszer környezetében tetten érhető különbségek. Jelentős különbségek (adott esetben egyenlőtlenségek) forrása pl. a rendszer környezete, pénzügyi, tárgyi és személyi adottságai, a bejutás és továbbhaladás, valamint a kimenet eltérései (a tanulmányi eredmények, az elhelyezkedés és a továbbtanulás esélyei).

A fenti különbségeket az *eredményesség fogalma* leszűkíti a kimenet különbségeire, s bár leszűkíti, mégsem teszi teljesen egyértelművé a vizsgálandó elemeket. Egy korábbi (1996-ban az OKI-ban készült, a kérdést általános iskolák körében vizsgáló) kutatás iskolai elemzésének eredményei arra figyelmeztetnek, hogy az eredményesség sokféleképpen értelmezhető fogalom, az egyes szereplők (önkormányzat, iskolavezetők, szülők, pedagógusok) számára nem ugyanazt jelenti, azaz az eredményesség kérdését nem lehet magától értetődőnek tekinteni, s pusztán egy eredményesség fogalmat érvényesnek tekinteni. Megítélésem szerint bár az eredményességfogalom soha nem volt egyértelműen csak a teljesítménykülönbségekkel azonosítható, a közoktatás helyivé válása a fogalom többdimenziósságát erősítette fel s ezzel a helyi szinten ezen értelmezések között kialakuló konszenzus teremtésének fontosságát értékelte fel. A kutatás másik tanulsága, hogy a vizsgálat során egyidejűleg három dimenzióban vizsgált eredményesség (a tanulólétszám változásával mért *fogyasztói*, a középfokú továbbtanulás irányával mért *tanulmányi*, és a deviáns viselkedési formák gyakoriságá-

val mért *szocializációs eredményesség*) ugyanakkor egymástól bizonyos mértékig függetlenek lehetnek, s befolyásoló összefüggéseikben sem mutattak egyértelmű kétirányú összefüggést a kedvezőbb feltételek és a jobb eredmények *(Imre 1997).*

Leggyakrabban mégis a *tanulmányi teljesítményeket* (a tesztekkel mért tanulmányi teljesítményeket) tekintik az eredményesség legfontosabb mutatójának, s országosan és időben összehasonlítható adat is erre nézve van (pl. Monitor). Időbeni *tendenciákat* – s ezen belül területi különbségeket – is figyelembe véve az országos adatok azt mutatják, hogy a 90-es években a fenti területeken szintén jelentős változások mentek végbe, ezek többsége a különbségek növekedésének irányába hatott. Az elmúlt közel 10 évben megfigyelt főbb tendenciák között az eredményesség területén az eredményromlás és kismértékű javulás egyaránt megfigyelhető: 1990 és 1995 közt a teljesítmény romlása, 1995 után ennek némi javulása figyelhető meg. Külön aggasztó mértékű a teljesítmény romlása a községi iskolák tanulóinak körében: míg a nagyobb településtípusokon az eredmény javul vagy stagnál (Budapest ill. a megyei jogú városok), addig a kisebb településeken (egyéb város, községek) a tendencia romlik. A községi tanulók valamivel jobbnak bizonyulnak matematikából mint olvasásból (épp fordítva, mint a tanulók többsége), de mindkét tárgyban jelentősen alatta maradnak a többi településtípus iskoláiban mért eredményeknek. (Az időben romló tendenciák az iskolarendszeren felfelé haladva is megnyilvánulnak: több évfolyam adatainak elemzése arra enged következtetni, hogy az iskolai teljesítmények a továbbhaladással a felsőbb évfolyamokon párhuzamosan romlanak. Tantárgyanként itt is jelentős különbség van azonban, a természettudományos tárgyakban a legkisebb a különbség, az olvasásmegértésnél a legnagyobb.)

2. TÁBLA

A Monitor vizsgálatban részt vett 8. osztályos tanulók standard pontszámaiban mért tanulói teljesítményei települési kategóriánként

	1991		1995		1997	
	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika
Budapest	530	522	541	536	545	542
Megyeszékhely	514	509	523	523	522	518
Egyéb város	509	507	504	502	497	497
Község	469	477	469	472	462	466

Forrás: Monitor vizsgálatok

Hogy az oktatási rendszerben megragadható teljesítménykülönbségek *okai* miben kereshetők, azaz milyen mértékben függenek össze magának a rendszernek a működésével és milyen mértékben vezethetőek vissza rendszeren kívüli gazdasági, társadalmi különbségekre, nehezen megítélhető konkrét kutatás hiányában. A tetten érhető minőségromlás oka elvben lehet intézményrendszeren belüli (decentralizáció, forráshiány stb.) vagy azon kívüli (családok elszegényedése, munkanélküliség stb.), de mindenképpen összefüggnek a területi különbségek alakulásával. Nem tisztázott ugyan

ennek hatása, mint ahogy a rendszeren belüli és kívüli folyamatok egymással való összefüggése sem, ezt nehezíti a folyamatok egyidejűsége (változások a finanszírozási, irányítási rendszerben és a gazdaságban) – mindez külön kutatás keretein belül lenne megválaszolható. Ugyanakkor nagyon fontos lenne a fentiek tisztázása a beavatkozási lehetőségek feltárásához, ill. annak érdekében is, hogy ne e nélkül jelöljünk meg felelősöket olyan tendenciákért (akár az iskola, a család vagy az önkormányzat szerepét emeljük is ki), ami esetleg rajtuk kívül álló tényezők függvénye. A továbbiakban a középfokú iskolák néhány kiválasztott, eredményességgel összefüggő mutatóit elemezzük, különös figyelemmel területi (településtípus és regionális) összefüggéseikre.

Különbségek a középfokú oktatás eredményességében

A középfokú iskolák az általános iskoláknál több okból nehezebben vizsgálhatók az eredményesség szempontjából, az általános iskolánál bevált mutatók itt ellentmondásosakká és nehezebben használhatókká válnak. Nem is vállalkozunk egy átfogó összefüggést feltáró vizsgálatra, inkább egy „hangos gondolkodásra" a korábban felvetett kérdések szempontjából. A teljesség igénye nélkül kiválasztottunk néhány mutatót (tanulólétszám, tanulmányi eredményesség, nyelvvizsga, továbbtanulás a felsőfokon), ezeket vizsgáljuk meg területi szempontból, a továbbhaladás egyes fokozataira is figyelemmel. (Annak tudatában természetesen, hogy ezeknél jóval több mutató lehet hasznos egy mélyebb elemzés számára, pl. versenyeken való részvétel, versenyeredmények, vizsgaeredmények, felvételi pontszámok stb.) Felhasznált adataink országos kutatások adatai, itt elsősorban területi és településtípusok szerinti bontásban.

A tanulói *létszámváltozás* a középfokú iskolák esetében úgy tűnik, nem igazán alkalmas az eredményesség kimutatására, mivel ezek erősen összefüggenek más, nem rendszeren belüli tényezőkkel (demográfia, munkaerőpiac) is. A rendszer működésével való összefüggése erősen iskolatípus-függőnek látszik, mivel az elmúlt években egy adott iskolatípus, a szakközépiskolai tanulólétszám növekedett erősebben meg, két okból is: részben a szülői igény erre az iskolatípusra volt valóságosan is erősebb, de elsősorban ezeket az intézményeket érintette a tanulók tartósabb rendszerben maradása is az elmúlt években (a szakmunkások szakközépiskolájának, részben a szakközépiskolai 5–6. évfolyamokon tanulók létszámának növekedéséből adódóan). A létszámnövekedés elemzését makroszinten nehezíti, hogy erősen demográfia- és hálózatfüggő. Mivel nem független ugyanakkor a helyi életlehetőségek alakulásától sem, ezért eredményesség mérésére helyi kontextusban lehetnek inkább alkalmasak, azaz inkább csak közép- vagy mikroszintű elemzéseknél, egy településen ill. egy térségen belül igazítanak el adott iskola vagy iskolatípus fogyasztói megítéléséről.

A *tanulmányi eredményesség* mérésére leginkább elterjedt módszer a tudásszint mérése, az érdemjegyek közismert megbízhatatlansága miatt. Hasznos még a felvételi vizsgákon megírt közös és *egységes írásbeli dolgozatok* átlagainak összehasonlítása. Ezeket az adatokat elemezve Neuwirth Gábor megállapítása szerint a felvételizők arányának kiterjedésével párhuzamosan ezek az eredmények általánosságban romlanak, a különbségek az egyes iskolatípusok között csökkennek, a településtípusok között vi-

szont növekednek *(Neuwirth 1999)*. Megkíséreltük – az értelmezési óvatosság hangsúlyozása mellett – egy kutatás tanulmányi eredményekre vonatkozó adatait is elemezni: közel 60 000, 1997-ben érettségiző tanuló *érdemjegyeit* tantárgyanként elemezni az iskolatípussal és a tanulók lakóhelyével összefüggésben. Szembeszökő a különbség a gimnázium és a szakközépiskola között az érdemjegyekben, a tendenciák között azonban sok hasonlóság is található. Mindkét iskolatípusban láthatóan a számítástechnika a legkönnyebb, a fizika és a matematika a legnehezebb tantárgy. Más azonban a két véglet között a tantárgyak sorrendje egymáshoz viszonyítva: a gimnáziumban a humán tárgyak vezetnek (irodalom, történekem, nyelv), a szakközépiskolában a reáltárgyak (biológia) és az idegen nyelv. (Nem független természetesen a két iskolatípuson belül mutatkozó különbség a nemek iskolatípusokon belüli arányától sem, a magyar irodalomból a lányok jobbak, mint a fiúk – 4,00, és 3,49 a nemek átlaga a tárgyból –, matematikából nincs azonban jelentős különbség közöttük – 3,47, ill. 3,53 ez utóbbi tárgyból a nemek átlaga). A tanulók lakóhelyét tekintve mindkét iskolatípusra igaz, hogy a megyei jogú városi lakóhelyű tanulók a legjobbak, a budapestieket is megelőzve, s a leggyengébbek a gimnáziumban a községi, a szakközépiskolában a kisvárosi lakóhelyű tanulók. Településtípusokra jellemző további különbségek közt kiemelhető, hogy a gimnáziumban erőteljesebben érvényesül a településtípus hatása, az itt tanuló nagyvárosiak elsősorban humán tárgyakból, irodalomból és idegen nyelvből erősebbek, a kisvárosiak és a községiek történelemből és irodalomból, a nyelv csak a harmadik helyre szorul. A szakközépiskolában kevésbé egyértelmű a településhatár, tantárgyanként szinte változóak a különbségek, s Budapest és a nagyvárosok között is húzódik egy határ: Budapesten a tanulók a humán tárgyakból erősebbek (nyelv, irodalom, történelem), a nagyvárosokban a harmadik helyre a biológia kerül. A községi lakóhelyűek azonban a szakközépiskolában jobbak, mint a kisvárosban lakó tanulók, különösen fizikából és biológiából tűnnek – a többiekhez viszonyítva – esélyesnek.

3. TÁBLA

Tantárgyi osztályzatok a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók körében, lakóhely szerint

	Gimnázium					Szakközépiskola				
	Bpest	Mj.vrs	Város	Község	Átlag	Bpest	Mj.vrs	Város	Község	Átlag
Irodalom	*4,14*	*4,22*	4,04	3,85	4,12	3,54	3,57	3,45	3,49	3,52
Történelem	4,03	4,03	*4,12*	3,97	4,03	3,46	3,52	3,35	3,36	3,45
Nyelv	*4,10*	*4,21*	4,00	3,82	4,10	*3,55*	*3,59*	3,47	3,48	3,54
Matek	3,46	3,53	3,43	3,26	3,49	2,97	3,04	2,90	2,81	2,97
Biológia	3,92	3,99	3,94	3,78	3,95	3,32	*3,66*	*3,49*	*3,53*	3,54
Fizika	3,58	3,75	3,62	3,48	3,65	2,99	3,14	3,06	3,27	3,09
Informatika	4,31	4,48	4,21	4,30	4,34	4,10	4,24	3,96	4,05	4,11

Forrás: Csákó (et al) 1998. adatai alapján, saját számítás

A gyakran szintén eredményességmutatóként használt *nyelvvizsga* adatok még karakteresebb különbségeket rajzolnak ki. A Tartalmi változások a közoktatásban c. kutatás során az adatfelvételbe bekerült 2000 iskola adatait elemeztük ebből a szempontból *(Vágó 1999)*. Településtípus szerint elkülönítve az iskolatípusokat kitűnik a tiszta gimnáziumok esetében a megyei jogú városok és a főváros jelentős előnye (a fővárosban pl. a tanulók 27%-a tett nyelvvizsgát a felkeresett iskolákban) a kisebb településekkel szemben, az egyéb városokban csak az előbbiek harmada tesz vizsgát idegen nyelvből (9%), s csak töredékük a községekben tanulók közül (1,7%). A különbség az egyes településtípusok között a többi iskolatípus esetében is megragadható, ha nem is ilyen drámai mértékben.

Térségenként is jelentős a különbség: a tiszta gimnáziumok esetében az észak-dunántúli iskolák tanulói az átlagot kétszer meghaladó arányban tesznek nyelvvizsgát, a többi térséghez viszonyítva jelentős a központi és a dél-alföldi iskolák tanulói között a nyelvvizsgát tevők aránya is. A vegyes középiskolák esetében a dunántúli iskolák bizonyulnak legerősebbnek e szempontból, a szakközépiskolák esetében a központi iskolák. Szembetűnő, hogy a szakmai képzésben (szakmunkásképző, vegyes szakközépiskolák) is igen jelentős két térségben – északon és a központi térségben – a nyelvvizsgát tevők aránya.

4. TÁBLA

Az iskola tanulóinak hány %-a tesz nyelvvizsgát, iskolatípusonként és régiónként

	Tiszta gimn	Vegyes középisk.	Szakköz.	Szakköz+Szmk	Szmk
Központ	20,3	8,8	10,9	9,4	17,8
Észak-Magyaro.	9,0	6,2	2,0	11,8	23,7
Észak-Dunántúl	39,0	13,0	7,5	5,5	2,0
Dél-Dunántúl	15,7	13,8	7,7	7,4	1,0
Kelet-Magyaro.	12,3	3,4	4,3	1,1	5,3
Dél-Alföld	19,8	1,7	4,6	1,6	5,8
Átlag	20,4	7,7	7,6	4,7	17,8

Forrás: Tartalmi változások a közoktatásban c. kutatás adatai, saját számítás

Egy homogénabb tanulócsoporton belüli különbségek vizsgálatára ad módot a továbbtanulásra jelentkezők között a nyelvvizsgát tevők aránya. Időbeni összehasonlítást alkalmazva kitűnik, hogy a felsőfokra jelentkező tanulók nyelvvizsgája összességében kismértékű javulást mutat a nyelvvizsgát tevők arányában, másrészt egyfajta területi kiegyenlítődést a települési hierarchia szélső pólusai között. Ez utóbbi azonban sajátos módon egyaránt fakad a kisebb településeken megfigyelhető javuló tendenciákból, mint a budapesti adatok romlásából.

5. TÁBLA
Jelentkezők nyelvvizsgáinak aránya, 1991–1996

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	Átlag
Budapest	49,3	49,1	46,2	46,3	44,8	45,0	46,5
100 000-	33,7	35,5	37,6	36,7	37,1	37,8	36,6
50-10 000	30,6	30,7	34,6	33,8	31,8	34,0	32,8
25-50 000	25,8	28,3	30,5	26,7	25,5	26,7	27,3
10-25 000	25,5	26,6	26,3	25,5	27,4	27,7	26,6
5-10 000	14,8	16,3	23,6	19,6	20,9	22,9	20,2
-5 000	19,9	20,2	24,2	21,2	20,6	24,4	21,9
Összesen	33,8	34,9	35,8	34,4	34,1	35,1	34,7

Forrás: Neuwirth, 1999.

A középfokú iskolákból a felsőoktatási intézményekbe történő *továbbtanulás* fontos mutatója a középiskoláknak. Továbbtanulási arányokat területi bontásban is elemzett Neuwirth Gábor az elmúlt években. Idősoros adatai azt mutatják, hogy a felsőoktatásba felvettek végzősökhöz viszonyított arányát tekintve mind a megyék közötti, mind a településtípusok közötti különbség növekedett 1991 és 1998 között *(Neuwirth 1999)*. A 90-es években ugyanakkor a felsőoktatás kiterjedésének hatásával is számolni kell, a felvettek aránya nem egészen ugyanazt jelenti az időszak elején és a végén egy-egy intézményben. A továbbtanulás mai tendenciáit kutatási adatokon regionálisan elemezve kitűnik Budapest átlag alatti és Kelet-Magyarország átlag feletti értéke, miközben a nyugati országrészben a továbbtanulási arány átlagos, vagy annak alatta marad. Összességében a tendencia mégis az alábbi: a fejletlenebb megyékben jellemzően magasabb a középiskolák felvételi indexe, míg a fejlettebbek esetében inkább átlagos vagy átlag alatti – Győr-Moson-Sopron megye kivételével (itt a Nyugat-Dunántúl része), ahol a legmagasabb az összes megye közül az indexek átlaga *(Csákó et al 1998)*. Ezen a ponton azonban két összefüggést érdemes meggondolásra ajánlani: egyfelől érdemes tudatosítani a tényt, hogy azokban a megyékben, ahol az egy főre jutó GDP magasabb az átlagnál, azaz ahol a korábbi évtizedekben (mindenekelőtt a középiskolai hálózat kiterjedésének időszakában) jelen volt a szakközépiskolai oktatás hátteréül szolgáló ipar, ott a szakközépiskolák aránya is magasabb. A keleti országrészben, ahol fejletlen volt az ipar, a gimnáziumi hálózat épült erősebben ki, s az átlag feletti érték a gimnáziumi osztályok nagyobb számából adódik. Másfelől azonban a különbség adódhat a munkaerő-piaci helyzet különbségeiből is: a fejletlenebb megyékben az általában kedvezőtlenebb helyzet okán nehezebb középfokú végzettséggel boldogulni – itt a továbbtanulás egyfajta parkolópályát is jelenthet.

A felvételire való jelentkezés ill. az eredményes felvételi településtípusok szerinti vizsgálata azt mutatja, hogy „működik" a települési lejtő is, azaz minél alacsonyabb jogállású egy település, annál alacsonyabb arányban kerülnek be ezen településen lakó tanulók a felsőoktatásba. Ez azonban már nem a felvételi sikerességén, hanem elsősorban a jelentkezésen múlik: alacsonyabb jogállású településekről kisebb arány-

ban jelentkeznek az ott lakók felsőoktatásba (– igaz, már eleve kisebb arányban kerültek továbbtanulásra felkészítő iskolatípusba, gimnáziumba). (A lakóhely típusa az egyes iskolatípusoknál azonban nem egyformán alakul, másként – erősebben – hat a gimnazisták, mint a szakközépiskolások esetében.) Aki magasabb státusú településen lakik, az nagyobb eséllyel kerül gimnáziumba, ezen belül nagyobb eséllyel dönt a jelentkezés emellett, mint ugyanolyan státusú szüleivel rendelkező társa, aki alacsonyabb státusú településen lakik. Átlagos mértéket megállapítva a térbeli egyenlőtlenség jellemzésénél: „egy lépcsőnyi hátrány a szülői státusban kiegyenlíthető a települési státusban létező egy lépcsőnyi előnnyel és viszont" *(Csákó et al 1998).*

6. TÁBLA
A felsőfokra jelentkezők aránya a tanulónépességhez viszonyítva a középiskolákban, régiónként

	Gimnázium	Szakközépiskola
Központ	79,8	32,9
Közép-Dunántúl	77,3	36,3
Nyugat-Dunántúl	*82,0*	*38,9*
Dél-Dunántúl	79,6	35,6
Észak-Magyarország	*81,5*	*39,0*
Észak-Alföld	78,5	*41,4*
Dél-Alföld	*80,6*	*37,8*
Összes	79,8	36,9

Forrás: Csákó (et al) 1998. adatai alapján, saját számítás

Összegzés

Az oktatási eredményesség területi vonatkozásainak tárgyalásánál voltaképpen egészen a fogalmi kérdésekig kell visszanyúlni, mivel az oktatási rendszer decentralizációja következtében a helyi szereplők eredményesség-definíciója megkerülhetetlenné vált, s ezzel a fogalomban rejlő sokdimenziósság kerül előtérbe mind az általános, mind a középfokú iskolák esetében.

A területiség azonban más, konkrétabb értelemben is jelentős változást hozott az oktatás eredményessége számára. Az elmúlt 10 év során bekövetkezett változások jelentős mértékben átalakították az ország társadalmi, gazdasági és ezzel területi szerkezetét, a horizontális különbségek felértékelődésével a regionális különbségek szerepe növekedett meg. A tanulmányi eredményesség változásaiban megfigyelhető tendenciákat is figyelembe véve kitapintható időszakosan a teljesítményromlás ténye, de ennél is egyértelműbben megfigyelhető ennek területi differenciáltsága, a területi különbségekkel való szoros összefüggése is. Kevésbé egyértelműen válaszolhatók meg a rendelkezésre álló adatok alapján a teljesítményromlás okai, különösképpen a területi különbségek szerint eltérő teljesítményromlásái.

Az eredményesség területi alakulásának vizsgálata nehézséget okoz egyértelmű mutatók hiányában; az általános iskoláknál bevált mutatók nem egyformán működ-

nek térbe vetítve, részben mert túl sok egyéb tényező hat már ezekben a dimenziókban (pl. tanulólétszám), részben mert más lehet ezek tartalma az egyes térségekben. Ahol azonban remélhetőleg egyértelműbb mutatókat vizsgálunk (nyelvoktatás), ott kitűnik az oktatási rendszeren belül is érvényesülő tendencia: a horizontális különbségek a területitől többé-kevésbé elkülönülten érvényesülnek. A fentiek tanúsága szerint az oktatási eredményesség egyes lehetséges dimenziói középfokon sem járnak feltétlenül együtt. S ami a tanulmány szempontjából még fontosabbnak látszik: az együtt nem járások a középfokú oktatás esetében jórészt területi különbségekhez köthetők. Az oktatás feltételei térségenként eltérőek (helyi kontextus, helyi munkaerőpiac, népesség/munkaerő helyi összetétele, felsőfokú intézmények által kínált lehetőségek), elkerülhetetlenül kihatással a kimeneti tényezőkre (elhelyezkedés, továbbtanulás stb.).

De az összefüggésrendszer és a megközelítés meg is fordítható (hiszen az oktatás helyi szolgáltatás, sőt a középfokú oktatás területi ellátást jelent, s egy-egy térség adja meg azt a keretet, amelyből és amelyre az oktatási intézmények képezhetnek), egy-egy térség életében mit jelenthet az oktatás, mire tudnak hosszú távon építeni. Ha a területi folyamatok felől keressük a választ, az oktatás jelentősége túlmutat önmagán és az oktatási rendszer mutatóin. Adott település, régió életére vonatkoztatva az oktatás minősége önmagában nem jelenti ugyanazt, a minőség jelentése és jelentősége ebben a vonatkozásban még összetettebb dolog, figyelembe kell venni az oktatás nem pénzbeli hasznát, ún. externális hozamát is, sőt település vagy térségi szinten ún. tovagyűrűző hatásait is.

A települések, régiók számára az oktatás, ill. az oktatási intézmények léte, tevékenysége a feladatellátáson túl is jelentőséggel bír. Az oktatási intézmények népességmegtartó erejénél fogva az önkormányzati finanszírozás jelenlegi rendszerében, melyhez nagyon fontos a település lélekszáma, a település eltartó erejéhez fontos a munkahelyteremtéshez nem nélkülözhető munkaerő megfelelő összetétele, s a szolgáltatások színvonalának minősége. A település számára (az önkormányzat nézőpontjából) ennélfogva az a középiskola a jó (eredményes), amelyik hozzájárul a fiatalok településen tartásához, segíti az elhelyezkedésüket, felkészíti őket hosszú távon is az esetleges szakmaváltásra. S ez nemcsak közvetlen hasznot, plusz támogatást, pénz jelent a település számára, de esélyt is arra, hogy vonzóvá válhasson egy-egy térség, település a befektetők számára.

IMRE ANNA

IRODALOM

FARKASHÁZI LÁSZLÓNÉ (1998) A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása. *Területi Statisztika,* No. 1.

CSÁKÓ MIHÁLY (et al) (1998) *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban.* Budapest, ELTE, Kutatási zárótanulmány.

HALÁSZ GÁBOR (ed) (1997) *Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás.* Bp., OKKER.

HORVÁTH M. TAMÁS (1996) A helyi közszolgáltatások és társadalmi környezetük. In. HORVÁTH M. T. & KISS JÓZSEF (eds) *Aréna és otthon.* Budapest, Politikai Tanulmányok Intézete Alapítvány.

IMRE ANNA (1999) Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban. In: VÁGÓ I. (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* Bp., Okker.

NEMES NAGY JÓZSEF (1998) Vesztesek-nyertesek-stagnálók. A társadalmi-gazdasági változások regionális dimenziói. *Társadalmi Szemle,* No. 8–9.

NEUWIRTH GÁBOR (1999) *A középiskolai oktatás minőségét jelző néhány mutatószám.* Budapest.